

Scholtz, Harald

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung

Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 221-241. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Scholtz, Harald: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 221-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220594 - DOI: 10.25656/01:22059

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220594>

<https://doi.org/10.25656/01:22059>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Pädagogik und Nationalsozialismus

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek
Pädagogik und Nationalsozialismus / hrsg. von Ulrich
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)
ISBN 3-407-41122-7
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“ . . .	9

I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand

GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung	53

II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen

HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands . . .	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus?	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht	167
--	-----

III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914	195
---	-----

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung	221
--	-----

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit	243
--	-----

IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933	259
--	-----

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation	281
--	-----

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935	327
---	-----

Zu den Autoren dieses Bandes	345
--	-----

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung

Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung

Zur Themenstellung

Die Themenstellung für diese Untersuchung ergab sich aus dem Bedürfnis, von der isolierten Betrachtung „der“ Reformpädagogik und „der“ Jugendbewegung in Verhältnis zum „Nationalsozialismus“ wegzukommen, weil eine solche isolierende und meist auf Ideologie- oder Institutionsgeschichte hinauslaufende Darstellung die Problematik verfehlt, vor die sich die vielen erzieherisch tätigen Menschen gestellt sahen, die vor 1933 von diesen Reformbewegungen geprägt worden waren und sich nun, wenn sie nicht aus Deutschland oder aus dem Erziehungsgeschäft emigrierten, mit einer grundlegend veränderten Erziehungssituation auseinanderzusetzen hatten. Mag man mit gutem Recht das „Ende“ der Reformpädagogik und der deutschen Jugendbewegung oder der „Bündischen Jugend“ mit dem Jahr 1933 oder noch früher ansetzen; damit ist wenig über ihre mentalitäts- und stilbildende Kraft gesagt und ihren Einfluß auf die Veränderungen im Verhältnis der Generationen zueinander (vgl. LITT 1947). Läßt sich über die banale Tatsache hinaus, daß Menschen mit den sie prägenden Erfahrungen aus einer bewußten Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt in der Jugendzeit fortlebten, ein Fortwirken dieser Erfahrungen und Zielvorstellungen in den Ansprüchen an die Erziehung auch unter gänzlich veränderten politischen Strukturvorgaben nachweisen?

Der gemeinsame Nenner „pädagogische Reformpraxis“ für unterschiedliche Praxisfelder, generationsbedingte Sichtweisen der Erziehungsproblematik, unterschiedliche Zielrichtungen der Reformen usw. ergibt sich also zunächst aus der Abwehr einer Fraktionierung der Reformströmungen, die sich gegenseitig befruchtet haben, und in der Generation derer, die im und nach dem Ersten Weltkrieg aufwuchsen und nach 1933 erzieherisch Verantwortung trugen, meist eine Symbiose eingegangen waren. Dieser Nenner bezieht seine Berechtigung vor allem daraus, daß Menschen von der Gestaltung der Prozesse des Heranwachsens eine Weckung selbständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt erwarteten und deshalb für das Recht der Jugend auf einen Freiraum zur Entfaltung ihrer Kräfte eintraten. Auf den ersten Blick scheint eine solche Erwartungshaltung und Forderung dem „Nationalsozialismus“ als Herrschaftssystem vollkommen zu widersprechen. Doch bleibt man bei dieser Auskunft, wird die in erzieherischer Verantwortung unter HITLERS Regime stehende Generation von der Vertretung dieser Ansprüche freigesprochen, und – was für den Fortgang des Geschäfts der Pädagogik schwerer wiegt – die Selbstkritik pädagogischen Denkens wird von der Last der Auseinandersetzung mit Verstrickungen befreit, in die es geraten ist, weil der Nationalsozialismus nicht nur

ein Herrschaftssystem war, sondern auch neue Möglichkeiten für die Realisierung pädagogischer Wunschträume eröffnete und darüber hinaus eine eigene erzieherische Potenz entfaltete. Wenn man sich nicht allein an die Propaganda hält, sondern an die Erziehungspraxis, wird man nämlich gewahr, daß der Sozialdarwinismus nicht allein Ideologie, sondern eine Praxis war, die sich institutionalisieren ließ, zu der sich pädagogisches Denken verhalten muß. Und schließlich hat die in letzter Zeit in Mode gekommene Rede von „Nischen“ erbracht, daß auch in der pädagogischen Geschichtsschreibung die Dokumentationen wahrgenommen werden, die nachdrücklich auf die Grenzen des Herrschaftssystems hinweisen, auf die Schwächen perfekt technisierter Machtausübung, die zu sehen schon SAUL ROBINSON (1966, S. 227 f.).

Ein totalitärer Anspruch blieb indessen erhalten, den eine totalitäre Bewegung artikulierte, während eine anonyme Apparatur für seine Durchsetzung sorgte (Herstellung von Ausnahmesituationen; Erfassung, Kasernierung von Jugendlichen). Wer ohne Zielangabe für Bewegung schlechthin plädierte, geriet ebenso unfehlbar in den Sog der totalitären Dynamik wie diejenigen, die von einer Ausgrenzung der Erziehungs- von den übrigen gesellschaftlichen Verhältnissen träumten. Die Etikettierungen der „Entnazifizierung“ sind unangemessen, um das Verhältnis zu bezeichnen, in dem solche Grundpositionen zur Machtausübung des Regimes standen. Daß sie zu dessen Funktionieren beitrugen, scheint mir noch des Beweises zu bedürfen.

Schließlich ein Wort zu dem engagierten Denken, das Zusammenhänge untersucht, nicht nur Strukturen, sondern auch Prozesse. Mich hat, seit ich knapp fünfzehnjährig dem „Behemoth“ entrann, die Frage nicht losgelassen, warum sich die Jugendbewegung in der Bewertung von „Langemarck“ gespalten zeigte. Wer heute noch ein Sensorium für die Diskussion um die Pflege von „Kriegsgräbern“ aufbringt, dem wird nicht entgangen sein, daß unsere pädagogische Diskussion in die Tiefenschichten traditionsgebundener Bewußtseinslagen noch gar nicht vorgedrungen ist. Wenn wir dagegen das Vergangene einfach für tot erklären, bringen wir uns selbst um den Minimalgewinn aus der deutschen Träumen entstammenden Katastrophe: aus Fehlern zu lernen und dieses Lernen zu tradieren.

1. Das Paradox einer menschenverachtenden Pädagogik

Die Frage nach der traditionsbildenden Kraft der pädagogischen Reformbewegung und der Jugendbewegung im Erziehungsgeschehen unter HITLERS Herrschaft trifft auch heute noch auf kontroverse Auskünfte. Das ist bei der Vielfalt von Erscheinungsformen von „Erziehungswirklichkeit“ nicht anders zu erwarten. So richtig es ist, daß Reformschulen zerschlagen, die Bündische Jugend verboten, produktive, oft jüdische Initiatoren von Reformprojekten emigrieren mußten oder „verdrängt“ wurden (FEIDEL-MERTZ 1981, 1983; SCHNORBACH 1983), so richtig ist andererseits, daß „spezifische reformpädagogische Intentionen“ gleichzeitig offizielle Billigung erfuhren: „stärker ganzheitlich ausgerichtete Bewertungen, die Betonung des Musischen im Gemeinschaftsleben und bei Feiern, die stärkere Einbeziehung außerschulischer Aktivitäten“ (AURIN 1983, S. 680). In der Hitler-

Jugend dagegen, die in der Übernahme von Erziehungsaufgaben ohne eigene Tradition war, wurde das Erbe der Jugendbewegung unter dem Vorzeichen antibürgerlicher Affekte strenger sortiert: die Bündische Jugend wurde für „tot“ erklärt und nur in ihrer Symbolsprache, ihren Kultformen beerbt; ideologisch sprach sich SCHIRACH für ein Anknüpfen an die Wandervogelbewegung aus (1934, S. 13 und 48). Die Entschlossenheit, sich einem Ideal zuzuwenden, sollte wiederbelebt werden. In der Tat hatte der Vorkriegswandervogel, bei aller Neigung zu alldeutschen Tendenzen, die Ausformulierung von inhaltlichen Bindungen vermieden und als Bedingung für die Zugehörigkeit eine Mentalität gefordert, die Bereitschaft zur „Beherrschung und Sublimierung aller spontanen Triebregungen und Affekte“ erkennen ließ (AUFMUTH 1979, S. 161).

Eine Urteilsbildung in unserer Fragestellung wird also von zwei unterschiedlichen Perspektiven aus erfolgen müssen: zum einen von den Motiven und Entfaltungschancen von Traditionsträgern der Reform her und zum andern von der Ausübung sozialer Kontrolle durch die politischen Machthaber, von ihrem selektiven Verhalten gegenüber Traditionsbeständen. Die beiden Gesichtspunkte lassen sich unter den Stichworten „Manipulierbarkeit“ und „Instrumentalisierung“ zusammenfassen. Um nicht einer verengten Beurteilung „der“ Erziehungswirklichkeit Vorschub zu leisten, sei nachdrücklich darauf hingewiesen, daß hier nur die Impulse zu Veränderungen auf dem Erziehungssektor diskutiert werden, nicht die vorhandene Struktur, auf die diese Impulse auftrafen. Diese wurde von den Nazis weder analysiert noch mit Argumenten verändert, sondern man suchte sie, wie zu zeigen sein wird, aus den Angeln zu heben, minder wirksam zu machen. So wird beispielsweise in SCHIRACHS schon zitierter „Idee und Gestalt“ der HJ die Tradition der „Wehrkraftjugend“ ganz ausgeblendet, von der sich aber die Aktionsformen der HJ weitgehend bestimmen ließen. Doch auf die Erwartungen der Reichswehr an die HJ 1934 aufmerksam zu machen, wäre nicht opportun gewesen. Deshalb muß sich eine Analyse von Erziehungsreformen, auch wenn diese notwendig theoriehaltig sind, vornehmlich an die Praxis der Gestaltung von Erziehungseinrichtungen halten. Sie darf ideologische Äußerungen, vor allem wenn sie von den Machthabern kommen, nicht ungeprüft als Willenserklärung nehmen, weil sonst die Gefahr besteht, Propaganda zu reproduzieren.

Dieser methodische Hinweis hat besonderes Gewicht, wenn der Wandel des Interesses an diesem Gegenstand recht bedacht wird. Längst hat sich die Frage, „wie war das möglich“ vertieft zu einer kritischen Rückfrage an die Traditionsbestände pädagogischen Denkens und erweitert zu der Frage, „was folgte daraus“. Beide Fragerichtungen verlangen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Realität institutionalisierter Erziehung, wenn die Theoriekritik praxisbezogen bleiben will, wenn man aber auch Erfahrungen mit den Erwartungen an Erziehung und Bildung als erziehungspolitische Faktoren wahrnehmen möchte. Zu lange sind die Erziehungseinflüsse, die das NS-System zustande brachte, als Rückfall in die Sozialformen des Obrigkeitsstaates gründlich mißverstanden worden (vgl. SCHOLTZ 1983). In diesem Sinne könnte auch die Etikettierung „Un-Pädagogik“ mißverstanden werden, hatte die Reformpädagogik doch gerade aus der Auseinandersetzung mit einer „unpädagogischen“ Praxis ihr Profil bezogen. Das von BLANKERTZ formulierte Paradox: „NS-Pädagogik als Un-Pädagogik und Erbe der Pädagogischen

Bewegung“ (BLANKERTZ 1982, S. 272), möchte ich durch das andere Paradox „mensenverachtende Pädagogik“ ersetzen und für die Berechtigung einer solchen Bezeichnung einige Beweisstücke liefern.

(1) *Harmonievorstellungen* scheinen mir das Einfallstor zu sein, durch das die Verachtung des Menschen in seiner Schwäche in die Pädagogik einziehen kann. In pessimistischer Einschätzung dessen, was Pädagogik durch Interaktion mit dem gesellschaftlich Schwächeren leisten kann, hatte die bürgerliche Reformpädagogik Zuflucht zu gesellschaftlichen Konstrukten genommen, die den Prozeß der Differenzierung rückgängig machen und damit die „Wiederaufrichtung des Menschen in seiner Schwäche“ (PESTALOZZI) vereinfachen sollten. Eine technisierte Machtausübung, die eine kritische Öffentlichkeit zu kontrollieren und schließlich auszuschalten mußte, hat sich rasch solcher Wunschvorstellungen bedient und ihre Realisierung arrangiert, wenn auch zuerst außerhalb der von Traditionen besetzten Erziehungsbereiche. Die Krise von Wirtschaft und Staat wurde beantwortet durch eine selbstproduzierte Ausnahmesituation, die sukzessive das Verhalten und die Einstellungen der Menschen verändern sollte.

(2) Der neuralgische Punkt, an dem sich die Hoffnungen der pädagogischen Reformbewegungen mit den Ambitionen der Anhänger HITLERS trafen, war die Vorstellung einer *nationalen Wiedergeburt*. Wer auf pädagogischem Gebiet die Vorrangigkeit dieses Zieles nicht anerkannte, es gar als zur Verschleierung der Klassengesellschaft dienlich denunzierte oder, wie die Juden, aus dieser Nation hinausdefiniert wurde, den hat man in der Tat „verdrängt“: das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933 gab die Handhabe dazu (BRITNER 1987). Die Nazis konnten zur Bekräftigung ihrer Hoffnungen auf das historische Beispiel am Beginn des Ersten Weltkriegs verweisen: der Taumel maßloser Selbstüberschätzung und die Opferbereitschaft des August 1914 sollten reproduziert werden können, ja zum Dauerzustand werden. Dazu war neben den Machtmitteln, über die die NSDAP zunächst gebot – Organisation und Propaganda – auch Erziehung vonnöten. Doch gab es viele Gründe dafür, eine solche Erziehung nicht den etablierten Erziehungsinstitutionen anzuvertrauen.

(3) Der für das Schulwesen zuständige Minister RUST hat nicht nur zur Entlastung der Schule, sondern auch in der Sache zutreffend 1934 gesagt, daß man nur durch „*Lager und Kolonne*“ Nationalsozialist werden könne (SCHOLTZ 1973, S. 40). Wenn dennoch viele Lehrer, die sich mit dem neuen System identifizierten, die „nationalsozialistische Schule“ zum Ziel ihrer Bestrebungen erklärten, bewiesen sie nur ihre Unfähigkeit, die Radikalität dieser Bewegung, die Medien der geforderten Umerziehung und die Ebenen oder vielmehr seelischen Tiefenschichten, in denen sie wirksam war, sowie das Ziel totaler Hingabebereitschaft wahrzunehmen. Schulunterricht soll der Reproduktion einer Gesellschaft, ihrem Bestehen dienen; er kann gesinnungsbildend wirken und den Heldentod verherrlichen; aber er kann sich nicht eine „Erziehung zum Tod“ zum Ziel setzen.¹ Aus politischen Gründen nicht, weil die schulische Arbeit von Eltern begleitet wurde, für die eine solche Devise keineswegs konsensfähig gewesen wäre, und aus psychologischen Gründen nicht. Hinter dieser Formel verbirgt sich, politisch gewendet, der Anspruch des Regimes auf bedingungslose Verfügbarkeit über Menschenmaterial. Dieser Anspruch zielte nicht auf Gesinnungsbildung ab, die politisch urteilsfähig gemacht hätte, sondern auf eine „Haltung“, die es erlaubte, „bedingungslos“ einen Befehl hinzunehmen und ihn in eigenes Handeln umzusetzen. Nicht Belehrung, sondern Übung und Bewährung in un stetigen, besonders arrangierten Erziehungssituationen sind die adäquaten Mittel.

(4) Dem geforderten „politischen Soldatentum“ hat HELMUT STELLRECHT 1942 in seinem damals weit verbreiteten Buch „*Neue Erziehung*“ Vorbilder vorgezeichnet, die mit dem Argumentationsmaterial der deutschen Kulturkritik nichts mehr zu tun hatten. Seine Grundbegriffe für das erforderliche „Können“ sind der Praxis technisierter Machtausübung angemessen: *Konzentration, Schaltung, Einsamkeit, Schmerzüberwindung* (S. 209). „Die

Hingabe an eine Idee ist Konzentration durch inneres Erfafitsein, bei dem der bewufte Wille keine groÙe Rolle mehr spielt.“ Das Schiefen wird als die Übung angesehen, die die „Schaltung“ vom fernen zum eigenen Handeln am besten trainiert. Die konsequente Verfolgung des Zieles, sich über die immer neu inszenierte (und durch auÙenpolitische Erfolge geförderte) Euphorie zu erheben, selber an der Machtausübung des „Behemoth“ zu partizipieren, führte in die Identifikation mit dem Führerwillen oder in subjektive Projektionen von „Nationalsozialismus“, sofern dem „bewufsten Willen“ noch Raum zur Entfaltung blieb. „Der Führer bietet ein Beispiel für eine Bindungslosigkeit, um sich seiner Aufgabe ganz hinzugeben und die letzte Konzentration dafür zu sichern“ (ebd., S. 210).

(5) Hatte zunächst ein „bildloser“ Idealismus (HERMANN GRAF KEYSERLING) HITLER eine junge Anhängerschaft zugeführt, der sich in der Staats- und Wirtschaftskrise in praktischer Nothilfe bewähren und „hochgradig konsensfähige Gemeinplätze“ vertreten konnte (JASCHKE 1982, S. 199), waren HITLERS Funktionäre nach der Konsolidierung der Führerherrschaft darauf angewiesen, sich Aufgaben vom Apparat vorgeben zu lassen. Das eigene Verhalten hatte sich den Regeln technisierter Kriegsführung anzupassen; für die Teilhabe an der Machtausübung mußten die *Bedürfnisse preisgegeben werden*, die am Beginn des Nazifizierungsprozesses noch befriedigt worden waren: *das Erlebnis kollektiver Euphorie, Bestätigung der eigenen Vitalität, die Bindung des Führers an seine Gruppe*. Dadurch war das Selbstwertgefühl gestärkt worden, ohne sich an einer konkreten Problemstellung auch intellektuell bewähren zu müssen. Von daher läßt sich die Dynamik einer totalitären Bewegung erklären, die sich ihrem eigenen Verständnis nach selbstlos durch ihren Aktionismus den eigenen Wert, die Zugehörigkeit zur „Herrenrasse“, zu bestätigen suchte.

Die Skizzierung der Sozialisationserfahrungen eines Aufsteigers im NS-Herrschaftsapparat (STELLRECHTS Urteile korrespondieren im übrigen deutlich mit dem weniger theoretisch ambitionierten, dafür selbstkritischen „Fazit“ von MELITA MASCHMANN 1963) soll dazu dienen, eine Perspektive für die Nutzung pädagogischer Reformpraxis über die Jugendphase hinaus und für die totalitäre Bewegung zu gewinnen. Schließlich ist ein als barbarisch zu bezeichnendes Verhalten nicht erst von Menschen praktiziert worden, die unter der NS-Herrschaft ihre Jugendphase erlebten und entsprechend sozialisiert wurden. Meine Argumentation ist deshalb von einem politischen und einem pädagogischen Konvergenzpunkt der totalitären Bewegung der Hitler-Gläubigen mit der reformpädagogischen Bewegung und der Jugendbewegung ausgegangen: von der Hoffnung auf nationale Wiedergeburt und ihrem pädagogischen Korrelat, der Stabilisierung des Selbstwertgefühls, das zur Eigenaktivität selbst dann noch motivieren sollte, wenn in der totalitären Bewegung der „bewufte Wille“ ausgeschaltet zu sein scheint. Daß diese Konvergenz keine inhaltliche Übereinstimmung bedeutete, kann hier vernachlässigt werden: das Verbot der Bünde, die Verdrängung der Reformpädagogik sprechen eindeutig dafür. Unsere Frage nach der Nutzung pädagogischer Reformtraditionen für die nazistische Erziehungspraxis, die, um es deutlicher zu sagen, auf eine Gegenerziehung in „Lager und Kolonne“ zur Erziehung im zivilen Alltag hinauslief (vgl. dazu SCHOLTZ 1985, S. 160 f.), macht eine Unterscheidung zwischen Jugendbewegung und Reformpädagogik erforderlich.

2. Nutzung gegenläufiger Tendenzen in Schulreform und Jugendverbänden

Zu Beginn der Staats- und Wirtschaftskrise wurde den Reformpädagogen schmerzlich bewußt, daß ein Generationskonflikt die von ihnen erstrebte Erziehungsreform infrage stellte. Einem Rückblick ERICH WENIGERS auf die vierzehn Jahre Weimarer Republik zufolge sahen diejenigen, die für „Kulturkritik“ und „Volkserneuerung“ engagiert waren, die „Tragödie der Demokratie“ darin, daß die Menschen für deren Einrichtungen noch nicht reif waren („diese sozusagen gegen sich selbst wendeten“). Deshalb wurden alle Hoffnungen auf die Jugend gesetzt: „In ihr suchte man die Gesinnung für die neuen Formen zu bilden, indem man im Umgang mit ihr schon den idealen Zustand der Dinge vorwegnimmt“ (WENIGER 1932/1952, S. 64). Doch dieser (Macht-)Anspruch der „Erziehungsbewegung“ kam nur im Bündnis mit der Schulreform zum Zuge, nicht gegenüber der sich selbständig organisierenden Jugendbewegung. Diese brachte ihre Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen auf eine diametral entgegengesetzte Weise zum Ausdruck. HERMAN NOHL hat die bestehende „Polarisierung“ 1930 beschrieben: In der Schule „freieste Bewegung und von seiten der Lehrer eine Individualisierung, die jeder Regung liebevoll nachgeht“; in den Jugendverbänden „ein Disziplinwille und eine Bereitschaft zur Uniform, die bis zur bedingungslosen Unterordnung führt“ (NOHL 1949, S. 86). Diese Tendenz – keineswegs nur in der bürgerlichen Jugend – zur Ritualisierung des Freizeitverhaltens mit dem Ziel kollektiver Selbstdarstellung ist als „Militarisierung mit einem antizivilisatorischen Affekt und dem bewußten Zurückgreifen auf den Kult des jungen Mannes“ zutreffend beschrieben worden (LINSE 1978, S. 51). Diese Beschreibung berücksichtigt die von ERICH WENIGER 1930 ausgesprochene Warnung davor, die sich anbahnende Radikalisierung als Politisierung zu deuten. Vielmehr richte diese Jugend ihren Willen „auf Selbstbehauptung im Daseinskampf“ und auf „Anteil an den Gütern des Lebens, und weil ihnen der Zugang versperrt ist, sucht und findet man Befriedigung in radikaler Ideologie und Betätigung“ (zitiert nach GIESECKE 1981, S. 172). Daß freilich auch emotional befriedigendere Bindungen gefragt waren, als sie die Erwachsenenwelt bieten konnte, hat erst jüngst eine Untersuchung der konfessionellen Jugendverbände ergeben (GÖTZ v. OLENHUSEN 1987).

Für die Phase der „Machtergreifung“, für die Inszenierung des öffentlichen Lebens als „nationale Erhebung“ mußte diese dem Neuen gegenüber aufgeschlossene und schon militarisierte Jugend ein bedeutender Faktor sein. HITLER hat rückblickend den Nutzen geschildert, den seine Partei aus der Begeisterungsfähigkeit der Jugend ziehen konnte: „Wie viele führende Parteigenossen seien zuerst von ihren Kindern für die Ideen der n. s. Bewegung innerlich aufgeschlossen worden . . . hätten zunächst die Mutter und mit deren Hilfe schließlich auch den Vater für die NSDAP gewonnen“ (PICKER 1965, S. 399). Durch die Uniformierung der Jugend konnte das Regime seine Symbolik und seine Ansprüche in die Familien hineinragen. Ihm mußte, wie die Beobachtung HITLERS zeigt, auch an einer Labilisierung des Autoritätsverhältnisses gelegen sein. Das galt auch für die Schule. Der in RUSTS Ministerium tätige Dr. JOACHIM HAUPT drohte unter dem Pseudonym Winfrid 1935 den Lehrern:

„Während in der Lernschule der allwissende Lehrer dem nichtwissenden Schüler und ‚dummen Jungen‘ gegenüberstand, geht jetzt eine organisierte Bewegung der Altersklassen des Mannes und des Jungen zum gleichen Ziele hin. Wer auf diesem Wege am schnellsten laufen kann, wird die andern überholen. Wer also auf dem Wege zum Ziel der deutschen Revolution mehr leistet als seine Umgebung, wird den Anspruch erheben dürfen, als Führer zu gelten, und darin liegt eine eherne Grundlage für ein neues Prinzip der Autorität in der Jugenderziehung. Darin liegt gleichzeitig ein überpersönlich und wie ein Schicksal wirkendes Ausleseverfahren, dem der Staat der deutschen Revolution mit aller Energie und mit den dafür geeigneten Maßnahmen zur vollen und naturgewollten Auswirkung verhelfen muß.“ (1935, S. 63)

Mit den Machtmitteln des Staates und unter Verwendung mythologisierender Schlagworte, hier der „deutschen Revolution“, wurde ein neuer Zentralbegriff für Erziehungsverhältnisse eingeführt: der des (politischen) Führers. Er sollte die bestehenden Fronten, hier vor allem zwischen den Generationen, aufbrechen. Ein inhaltlich unbestimmtes politisches Handeln wurde als „eherne Grundlage“ zur Legitimation von Autorität ausgegeben. Wer sich einer solchen Sichtweise nicht anschloß, gehörte nicht zur „Auslese“. Für eine Zeit des Übergangs, so schien es, mußten die tradierten Sozialbeziehungen von außen aus den Angeln gehoben werden. 1936 glaubte man, die zweite Etappe, nämlich die Konkurrenz zwischen alter und neuer Ordnung auf dem Erziehungssektor, erreicht zu haben, und schon 1938 ging es für die erfolgreich expandierende Hitler-Jugend „um die Einheit der Erziehung“ (Rede in: SCHIRACH 1938), ein für das deutsche Erziehungsdenken altes Thema, das in privaten „Landerziehungsheimen“ konkrete Gestalt als eine „Eigenwelt der Erziehung“ angenommen hatte (HOHMANN 1966, S. 121). Daß diese „Einheit der Erziehung“ gleich im ersten Anlauf der eben zitierte Ministerialrat HAUPT mit Unterstützung von RUST in einigen „Musterstätten“ zu erreichen suchte und mit seiner Konzeption „national-politischer“ Einrichtungen zumindest politisch scheiterte, kann hier unberücksichtigt bleiben, weil dieser Vorgang, der zur Gründung von „Ausleseschulen“ in unterschiedlicher politischer Trägerschaft führte, ausführlich dargestellt worden ist (SCHOLTZ 1973).

Von weit größerer erziehungspolitischer Bedeutung war, daß die politisch für den Nationalsozialismus optierenden Lehrer von dieser Strategie der Aushebelung alter Frontstellungen im Bereich ihrer Berufspraxis ebenso überrumpelt wurden wie ihre politischen Gegner. Man hatte sich daran gewöhnt, daß die staatliche Erziehungspolitik sich vornehmlich auf die Schule bezog. Noch 1931 wurde die Hitler-Jugend in der erziehungspolitischen Polemik der SPD gegen die NSDAP überhaupt nicht erwähnt: Familie, Schule, Heer wurden als Träger der „nationalsozialistischen Erziehung“ angesehen (SCHNORBACH 1983, S. 47). Tatsächlich hatte auch HITLER in „Mein Kampf“ der Jugendbewegung keinerlei Beachtung geschenkt. MARTIN LÖPELMAN und GEORG USADEL ließen zwar 1930 revolutionäre Pläne für die Umgestaltung des Schulwesens an die Öffentlichkeit gelangen (SCHNORBACH S. 57, SCHOLTZ 1973, S. 283), doch gab es in Fragen der Erziehungspolitik ganz offensichtlich keine Parteidirektiven. Nach der Machtübergabe warteten die Lehrer vier Jahre lang vergeblich auf eine Reform des Schulwesens, die dann, als sie kam, eher technokratisch als sozial- oder kulturpolitisch revolutionär ausfiel (SCHOLTZ 1985, S. 86 f.). Als aber während des Krieges eine Umgewichtung der Ausbildungs-

wege in Anlehnung an USADELS Gedanken angebahnt wurde, ist das eher als Folge der Problemlage im Krieg wahrgenommen worden.

Ohne das entschiedene Profil, das man von einer Weltanschauungspartei erwartet hätte, waren auch die Aussagen der erziehungspolitischen Machthaber zur „inneren Schulreform“, die hier von größerem Interesse ist. HANS SCHEMM, der Organisator des NS-Lehrerbundes, erging sich in seinen Reden, an denen „das Strebende, Seh nende und Begeisterte“ faszinierte, fast ausschließlich in „weltanschaulicher“ Propaganda (HANS SCHEMM spricht. 1935 Vorwort).² Er nahm nur die allgemein verbreitete Vorstellung auf, daß der „geistige Umbruch“ von der Lern- und Arbeitsschule zur „Charakterschule“ hinführen müsse. Von „Volk und Gott als Ziel (!) der Erziehung“ war bei ihm die Rede und davon, daß jeder Lehrer zu der seiner „Lehrerpersönlichkeit“ entsprechende Methode hinfinden müsse. Er sah das „Umstülpen des Staates“ als „Lebenselement“ der „Bewegung“ an (ebd., S. 351). Aber Grundlinien für die gemeinsame Arbeit der Lehrer an einem neuen Verhältnis von Erziehung und Unterricht, die die Gleichschaltung der Lehrerverbände im NS-Lehrerbund von der beruflichen Aufgabenstellung her hätte rechtfertigen können, sucht man vergeblich bei ihm.

Auch Minister RUST, von dem man die Forderung nach Praktizierung einer Nationalpädagogik in den Schulen erwarten konnte, verwies darauf, daß der Nationalsozialismus „vom Jugendbund und Geländesport her die Jugend gymnastisch, politisch, philosophisch“ erziehe. Der Partei schrieb er die weltanschauliche Schulung, „Kolonie und Lager“ die Erziehung zu Charakter und Kameradschaftsgeist zu. Sehr gedämpft fügte er für seinen Verantwortungsbereich hinzu: „Die staatliche Erziehung erstrebt die Erzeugung derselben Wirkungen mit ihren Mitteln.“ (Nachweise: SCHOLTZ 1973, S. 40) Darüber hinaus befürwortete er sehr die Nutzung von Schullandheimen, die einer ganzheitlichen Erziehung entgegenkamen. Als aber eben dort „nationalpolitische Lehrgänge“ für Oberstufenschüler abgehalten wurden, drängten HJ und NS-Lehrerbund im Dezember 1936 darauf, eine solche politische Eigenaktivität der Schule zu unterbinden. Gleichzeitig wurde der „Staatsjugendtag“ wieder abgeschafft, der auf Initiative HITLERS hin eingerichtet worden war, um die Kinder zwischen 10 und 14 Jahren zum Eintritt in die HJ-Organisationen zu motivieren. Auch die älteren Schüler in Führungsfunktionen mußten die Schulen für diesen Sonnabendvormittag vom Unterricht freistellen. Den nicht Organisierten war ein „nationalpolitischer Unterricht“ zu erteilen, es konnten aber auch Wanderungen und Geländespiele durchgeführt werden. So bot die Schule zwischen 1934 und 1936 Gelegenheit zu gemeinschaftlicher Erziehung in kleinen Gruppen, also zur Realisierung reformpädagogischer Wunschvorstellungen (vgl. SCHOLTZ 1985, S. 65).³

Neben dem Anpassungsdruck, der zur Einhaltung von Ritualen (Hitler-Gruß) und Bezeugung völkisch-nationaler Gesinnung und Loyalität gegenüber der Staatsführung ausgeübt wurde, sollten die Erleichterungen nicht geringgeschätzt werden, die die erneute Betonung von Disziplin und „Haltung“ für die Berufsausübung des Lehrers mit sich brachte. Methodenfreiheit wurde ihm weiterhin zugestanden. Aber er war nun entbunden von der Mahnung zur Individualisierung, zu kollegialer Zusammenarbeit und Selbstkritik in seiner Machtausübung. SCHEMM ermutigte obendrein die Lehrer, Verhaltenssicherheit zu gewinnen; dafür wurden sie, als

Vorbilder der Dienstfertigkeit gegenüber der Obrigkeit, mit organisatorischen Aufgaben überhäuft, die oft auch über die Schule hinausgingen und diese dadurch mit dem als „Leben“ verstandenen öffentlichen Aufgaben verbanden. Die Kultivierung pädagogischer Prozesse, die noch keineswegs weit vorangeschritten war, wurde zu einem Zeitpunkt unterbrochen, in dem sie bei zunehmenden Ansprüchen an die Erziehung in der Schule erst recht hätte fortschreiten müssen.

3. Eine reformpädagogische Konzeption als Angebot an den Nationalsozialismus – das Beispiel „Landjahr“

Der Verlagerung des Interesses an der Jugenderziehung von der Schule auf die jetzt leicht zu organisierenden „Kolonnen“ und auf improvisierte – und nicht zuletzt dadurch attraktive – Lager hat das Organ der reformpädagogischen Bewegung „Die Erziehung“ nicht tatenlos zugeesehen. Vor allem HERMAN NOHL war es, der 1932/33 darauf drängte, Einfluß auf ingang befindliche Planungen zu gewinnen (BLOCH-MANN 1969, S. 169), wie man auch vorher schon erziehungspolitisch aktuelle Fragen aufgegriffen hatte, um Aufmerksamkeit für das zu wecken, was „als reformbedürftig oder reformfähig“ angesehen wurde (OTT 1984, S. 626). Die Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ erhielt ab Dezember 1933 den jetzt angemesseneren Titel „Die pädagogische Lage in Deutschland“, womit sich ihr Verfasser, HANS WENKE, auf eine Gratwanderung zwischen (zur Urteilsbildung notwendiger) Information und Bekräftigung der politischen Propaganda begab. Für diese Zeitschrift verfaßte ein Schüler NOHLS, der durch seine 1929 erschienene Dissertation „Die Autonomie der Pädagogik“ bekannt geworden war, im Herbst 1933 einen Aufsatz, der als Probe aufs Exempel der Autonomieforderung gelesen werden darf: GEORG GEISSLER (1934). Mit dieser Stellungnahme, das sei vorweg betont, konnte er tatsächlich einer für den Nationalsozialismus typischen Erziehungseinrichtung Strukturen vorgeben und sie dadurch für Führungskräfte attraktiv machen, die aus der Bündischen Jugend kamen.

Schon im Mai 1933 hatte RUST bei seinem Amtsantritt als preußischer Kultusminister die Absicht geäußert, das schon unter dem Sozialdemokraten GRIMME zur Entlastung des Arbeitsmarktes in Aussicht genommene 9. Schuljahr für Volksschulabsolventen in Jugendherbergen und Landheimen durchzuführen: 90% eines jeden Altersjahrganges wären dann durch eine vom Staat kontrollierte und von „Erziehern“ verantwortete Lager- und Gemeinschaftserziehung gegangen. Bedenken gegen den Alleingang Preußens und wegen der finanziellen Aufwendungen (EILERS 1963, S. 38) ließen das auf Volkserziehung hin angelegte Projekt dann zu einer Willkürmaßnahme verkommen: gesetzlich festgelegte Landjahr-„Pflicht“ seit dem 29. 3. 1934, aber Einberufung nur eines kleinen Teils (6%) der „Landjahrpflichtigen“ je nach Lagerkapazität und politischer Bedarfslage (Zahlen nach NIEHUIS 1984, S. 67).

Die „programmatische“ Stellungnahme „zum inneren Aufbau“ sah von diesen Bedingungen ab, die ja auch die Voreinstellung der Jugendlichen gegenüber der

neuen Pflicht beeinflussen mußten. Dem neuen Regime wurde der Anspruch bestätigt, „totaler Staat“ zu sein, weil GEISSLER die Verwirklichung der eigenen Zielvorstellungen von einer „Volkwerdung“ (S. 224) durch zivilisationskritische Volkserziehung – hier durch die „Eingliederung“ städtischer Jugendlichen „in das bäuerliche Leben“ – endlich gewährleistet sah. Während der Theoretiker GEISSLER in seiner Dissertation noch die „Kulturpädagogik“ SPRANGERS kritisiert hatte, weil dieser sich zur weltanschaulichen Abhängigkeit auch des theoretisch reflektierenden Erziehers bekannte (SCHIESS 1973, S. 47 und 51), nahm er jetzt die Voraussetzungen für das Landjahr unbefragt hin, weil die RUSTSche „nationalpolitische“ Konzeption seinen Wunschträumen von einer dem Pluralismus enthobenen Erziehungswelt entsprach. Dafür erhielt er von NOHL Rückendeckung, der 1935 ausdrücklich den Arbeitsdienst und das Landjahr als Beispiele für eine „objektive Pädagogik“ nannte und dazu eine historische Analogie heranzog: „Im Frühling 1933 schlug bei uns in Deutschland die Sokratische Form der Pädagogik in die Platonische um“ (NOHL 1948, S. 223). Zu einer „aus dem wirklichen Leben des Volkes gewachsenen Bildung“ sollte sich nach GEISSLERS Vorstellung das Kindschaftsverhältnis in einer Bauernfamilie, die – nach Geschlechtern dann aber getrennte – Gemeinschaftserziehung im Heim und die „volkstümliche Bildung“ in einem Unterricht zusammenfügen, „der aus dem praktischen Tun der Jugendlichen herauswächst und innerlich ausgerichtet ist auf ihr späteres Leben“ (also wohl eine bäuerliche Mentalität erzeugen sollte?), dazu noch „die musische und sportlich-gymnastische Bildung“, „wobei für die Knaben auch der Gelände- und Wehrsport einzubauen ist.“ Der möglichst vielseitigen Beanspruchung der 14jährigen korrespondiert die totale Verplanung der Zeit: Freizeit einmal in der Woche, eine Stunde nach dem Abendbrot.

Warum drängten NOHL und sein Schüler GEISSLER auf eine Planung (die noch vor Beginn der ersten Erzieher-Schulung veröffentlicht wurde, s. GEISSLER 1934, S. 232 Anmerkung), welche die früher theoretisch vollzogene Trennung zwischen Lehrer- und Führungsfunktionen aufheben mußte? Wollte man über diese nationalpolitische Einrichtung des Staates Parteieinflüsse abwehren und die Einheit einer „auf den ganzen Menschen“ bezogenen Erziehung sichern? Wenn GEISSLER aber eine „politische Schulung“ forderte, „die auf die innere Haltung des opferbereiten politischen Menschen des neuen Reiches ausgerichtet ist“ (S. 228), dabei auch „die Zukunftsaufgabe des deutschen Ostens“ betonte, war das mit der Zielsetzung seiner Theorie, nämlich persönliche Autonomie zu ermöglichen, nicht mehr zu vereinbaren. Er bediente sich selbst schon der nazistischen Verschleierungen, wenn er von der „Zusammenarbeit mit den Jugendbünden“ sprach, darunter aber verstand, „daß alle Jugendlichen der Heime spätestens bei Beginn des Landjahrs in die Hitlerjugend eingegliedert werden“ (S. 230). Die später Lager genannten Heime sollten „so mit der Zeit zu einem geistigen Mittelpunkt der Jugendpflegearbeit auf dem Lande werden.“ Die Verdrängung der Landjugendorganisationen durch die HJ war also in seinem Plan schon mitberücksichtigt. Die spätere Umfunktionierung des Landjahrs durch die Einberufung von „ländlichen schulentlassenen Jugendlichen“ deutete sich ebenso an wie die später perfektionierte Schulung von „Kameradschaftsführern“, die hier noch als „Helfer“ bezeichnet werden. Ein Vertreter der Reformpädagogik hat damit den flexiblen organisatorischen Rahmen vorgezeichnet, der für das Regime akzeptabel war; aber die Formel von einer „aus dem Leben des Volkes

gewachsenen Bildung“ wurde nur noch als Kulisse für die eigenen Anpassungsleistungen benutzt.

Wenn die erste erziehungshistorische Darstellung des Landjahrs die Planung GEISSLERS so interpretiert, „daß in Landjahrlagern die reformpädagogische Bewegung unter den Bedingungen des Nationalsozialismus weitergeführt wurde“ (NIEHUIS 1984, S. 316), bedarf diese Beurteilung einer Konkretisierung dieser „Bedingungen“. ⁴ Als Begründung wird angeführt: „Subjektive Entfaltung gegen die Interessen der Nationalerziehung war kein Ziel reformpädagogischer Bestrebungen.“ Doch war die Reformpädagogik wohl über FICHTES „Zwingherrn zur Deutschart“ hinausgelangt; NOHL hatte formuliert: „Die Lebendigkeit der Kräfte ist die Voraussetzung wahrer Gemeinschaft und das Leben solcher Gemeinschaft ist Voraussetzung jedes echten Dienstes“ (1948, S. 220). Aber GEISSLERS Forderung nach „Eingliederung“ in die HJ läßt sich schwerlich mit dem früher von ihm postulierten „Menschenrecht auf Bildung“ vereinbaren. Welchen Schwierigkeiten die Durchsetzung einer solchen Forderung bei den meist aus proletarischen Familien stammenden Jugendlichen begegnete, läßt sich aus einem sechs Punkte umfassenden Erlaß vom Dezember 1935 ablesen, der „die möglichst restlose Eingliederung der ausscheidenden Landjahrpflichtigen in die HJ“ zu erreichen suchte, aber durch Maßnahmen, die auf große Widerstände schließen lassen (GENTZ 1936, S. 241 f.). Zweifellos hat das erziehungspolitische Engagement GEISSLERS dieser Einrichtung im Vergleich zum „Landdienst“ der HJ ein viel größeres Gewicht gegeben und dazu beigetragen, daß sich nach Preußen auch viele andere Länder (und deren Gemeinden zur Finanzierung) an ihr beteiligten. Die einmal vorgegebene Struktur wurde auch beibehalten, als die Adressatengruppen wechselten von den Jugendlichen aus den industriellen Ballungsgebieten zu solchen vom Land (1937), bis dann 1940 ein eher an einem Lehrgang orientierter Arbeitsplan entstand, der die „vorberufliche Erziehung“ und später die Integration von volksdeutschen Jugendlichen ins „Reich“ anbahnen sollte. „Durch die experimentelle Situation des Landjahrlebens konnten Erlebnis- und Verhaltensaüßerungen der Jugendlichen zielgerecht produziert werden, die durch die theoretische Bestätigung in den Schulungsstunden den Anschein von Alltagsrealität und damit von objektiver Wahrheit bekamen“ (NIEHUIS 1984, S. 228). Allmachtsphantasien der Pädagogen, besonders aus dem Lager der Kulturkritik, konnten hier ihre Erfüllung finden, wenn die Lebenspraxis der Jugendlichen so zugeschnitten wurde, daß sich zusammen mit der „Schulungsarbeit“ eine in sich geschlossene Einheit ergab.

Pädagogische Verantwortung wurde hier insoweit nicht wahrgenommen, als sich die Erzieher mit ihren Zöglingen auf den eng begrenzten Horizont der Erziehungsgemeinschaft einließen. Bei ihrer Auswahl war ihnen selber Selbstüberwindung und Kollektivgeist antrainiert worden (NIEHUIS 1984 S. 91). GEISLER hatte im übrigen an dieser „Führer“-Auslese und -Schulung keinen Anteil. Aber das Beispiel seiner Planung weist doch durch ihre Orientierung an einer säkularisierten Heilsvorstellung auf, daß die Reformbewegung bei aller Distanz zu der in der HJ praktizierten „Selbstführung“ in die totalitäre Bewegung integrierbar war, soweit sie den „Dienst“ höher bewertete als das „Menschenrecht auf Bildung“ und die Autonomie in der Sinngabe des eigenen Lebens. Allzu rasch wurden Grundrechtsfragen zugunsten des Verfügungsanspruchs über Menschen und ihre gesamten Lebensbezüge

zurückgestellt, und damit wurde – politisch gesehen – der Ausnahmezustand akzeptabel gemacht, durch den sich die NS-Machthaber immer wieder zu legitimieren suchten.

Wenn in der Zeitschrift „Die Erziehung“ über die erziehungspolitischen Maßnahmen der neuen Machthaber unkritisch berichtet, wenn vom Staat ausgehende, für den Nationalsozialismus aber typische kurzfristige, inselhaft angelegte Erziehungsmaßnahmen – wie das Landjahr – aktiv unterstützt wurden, dann konnten sich die Anhänger der reformpädagogischen Bewegung in der Fortführung ihrer Bestrebungen zumindest im Sinne der SPRANGERSchen Kulturpädagogik bestätigt sehen. Es ist hier nicht der Ort für eine Analyse dieser Zeitschrift, die bis 1943 fortbestand, oder zur Befragung der Richtlinien des Staates für „Erziehung und Unterricht“ an den einzelnen Schularten auf deren Berücksichtigung reformpädagogischer Forderungen hin. Dabei verdiente die Konzeption für die Hauptschule besonderes Interesse, weil sie mehr von der Parteispitze als vom Ministerium bestimmt wurde (OTTWEILER 1979, S. 107 f.).

4. „Auslese“ als zentraler Gedanke für die NS-Erziehungspraxis

Wieviel Beachtung die Reformkonzeptionen aus der Zeit vor 1933 in der Schulrealität der vom Regime geförderten „Ausleseschulen“ fanden, hat BLANKERTZ herausfordernd so formuliert (1982, S. 276 f.): „In den Napolas und Adolf-Hitler-Schulen konnte, auf den ersten Blick hin geurteilt, die geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen vergangener Jahrzehnte unter der organisierenden Leitlinie eines übergeordneten politischen Willens gesehen werden.“ Diesen Eindruck hat er an acht Merkmalen erhärtet. Er wollte damit andeuten, daß „der NS in der Pädagogik ebenso wie auf vielen anderen Gebieten des öffentlichen Lebens kein völliger Bruch war, sondern daß er mit vielen Fäden der Vergangenheit verbunden war.“ Der Pädagogik, „befangen im Traum einer neuen ‚Volkordnung‘, einer ‚Einheit‘ oberhalb der parteipolitischen Gegensätze und gesellschaftlichen Interessenauseinandersetzung“, wären „Entfaltungsmöglichkeiten“ geboten worden, „wie sie die pluralistische Republik eben nicht geboten hatte.“ Doch diese zu optimistische Einschätzung erfährt eine Einschränkung durch den Aufweis des Konflikts „zwischen der systemkonformen, menschenverachtenden Verhaltenssteuerung einerseits und der im Vorgang der Erziehung selbst enthaltenen Dynamik andererseits, die die Freisetzung des Zöglings zu eigenem Urteil, zu Kritik und Selbstbehauptung wollen muß“ (S. 278).

Bei einer solchen Rekonstruktion der Problemlage darf nicht verkannt werden, daß über die Traditionen der pädagogischen Bewegung jetzt von Organisatoren verfügt wurde, die ihr oberstes Ziel darin sahen, daß der „Betrieb“ lief, auch und gerade wenn die Versatzstücke, aus denen er zusammengestoppelt war, sich aneinander rieben. Wenn WENIGER von einer „Inflation“ der pädagogischen Bewegung sprach, könnte man freilich dasselbe für andere entgegengesetzte Traditionen geltend machen, vor allem für Elemente militarisierter Erziehung. Dieser Eklektizismus pädagogischer Stile hatte den Vorteil, Identifikationsmöglichkeiten für recht unterschiedliche Voreinstellungen anzubieten. Jeder konnte „Nationalsozialismus“

auf seine Weise auslegen, wenn er damit nicht gegen die gerade aktuelle politische Interessenlage verstieß. Das freilich ergab noch keinen gemeinsamen „Kulturwillen“ (BLANKERTZ). Der ist allenfalls in der Ästhetisierung des Politischen, nicht aber in genuin pädagogischen Bereichen auszumachen.

Es sei daran erinnert, daß die „biologische“ Fundierung der propagierten Weltanschauung im Widerspruch zu dem praktizierten Drill stand, mit dem man eine Entwicklung von „Anlagen“ zu fördern vorgab. Die einzige Klammer, die diese Widersprüche zwischen militärisch strengem Drill und individueller Förderung – von der SS in einem Höchstmaß entwickelt – überbrückte, war der Gedanke der permanenten Auslese. Die Anerkennung des Auslesegedankens – ohne auf den Aufweis von Kriterien zu dringen – bündelte die empirisch gegebene Vielfalt von Erwartungen und – nicht zu vergessen – körperlicher Erscheinungsformen. Dieser Gedanke kam bei all denjenigen zum Zuge, die keine Sicherheit besaßen oder zu besitzen glaubten als die, die von dem modernen „Daseinsapparat“ (JASPERS 1931, S. 40) hergestellt wurde.⁵ Eine Mobilisierung dieser Menschen setzte aber auch ein Selbstwertgefühl voraus, das ihnen symbolisch mit einer Uniform zugesprochen wurde. Die Hoffnungen, das Selbstwertgefühl bestätigt zu bekommen, konnten so auf den Apparat hingelenkt werden. Gemeinschaftserziehung war auch hier, wie NOHL es in seinem Dreistadiengesetz formuliert hatte (1948, S. 220), nur eine Durchgangsstufe und kein Endziel, hier aber zur vorbehaltlosen Anerkennung des Rechtes des Stärkeren.

Diese säkularisierte Vorstellung von „Prädestination“ bestimmte zwar die Praxis der Menschenführung (und den Argumentationsduktus von HITLER in „Mein Kampf“), wurde aber aus einsichtigen Gründen nicht als Lehre ausformuliert, weil die Willkür sich schlechterdings nicht als solche ausweisen kann. Von diesem Ansatz her lassen sich Widerstandspotentiale gegen nazistische Beeinflussung ebenso erklären wie Reibungspunkte, die sich in der pädagogischen Praxis etwa durch die willkürliche Auslegung des Rasse- und Gesundheitsbegriffs ergeben mußten. Wer keine Macht hatte, um sich an der Definition von Auslesekriterien zu beteiligen, konnte nur auf das Ende der sich ausbreitenden Willkürherrschaft warten. Der von BLANKERTZ angesprochene Konflikt zwischen Verhaltenssteuerung und Selbstbehauptung läßt sich auf eine noch tiefer liegende Konfliktlage zurückführen: auf eine Ambivalenz gegenüber der Beteiligung an gesellschaftlich wirksamer, aber im „Führerstaat“ nur auf „Entscheidungen“ gegründeter Machtausübung.

5. Das oberste Ziel der Reichsjugendführung: Machtbehauptung

Die grundlegende Entscheidung, sich den Apparaturen politischer Machtausübung überhaupt anzuvertrauen, wurde den Jugendlichen sukzessive durch ihre „Erfassung“ abgenommen. Doch schon die „Pimpfenprobe“ brachte die erste Auslese. Eine Erziehung, die „vom Leibe ausgeht und die Seele ergreift“ (ERZIEHUNG 1938, S. 12), ergreifen sollte, war angesagt. Den Gleichschritt, die Kolonne mußten die Nazis, wie schon bemerkt, nicht erst in das Jugendlieben einführen; sie waren um 1930 modern. Wie das Wandern um 1900 zugleich Ausdruck eines Lebensgefühls und Spiegelung der Wünsche derer war, die es förderten (AUFMUTH 1979, S. 221), so

schien es 1933 mit der Marschkolonne zu sein. Sie verkörperte Kampfeswillen, ohne eigentlich den Konflikt zu wollen. Schon ihre organisierte Präsenz sollte einschüchternd wirken.

Hatte sich WENIGER geirrt, als er 1930 den Radikalismus der Jugend nur als eine Verbrämung des Willens zur „Selbstbehauptung im Daseinskampf und auf Anteil an den Gütern des Lebens“ interpretierte? Für seine Interpretation spricht, daß BALDUR VON SCHIRACH 1934 den „Reichsberufswettkampf“ als zentrales Symbol für die Hitler-Jugend ausgab, während das Symbol für die Bünde die Fahrt gewesen sei (1934, S. 49). Wie läßt sich diese für den Zeitgenossen überraschende Wendung erklären? Selbst die historischen Darstellungen legen nahe, die für die HJ zentrale Praxis in Fahrt, Lager und vormilitärischem Training zu sehen. Doch es war offensichtlich opportun, die HJ als förderlich für den beruflichen Aufstieg darzustellen, auch wenn das gar nicht zum Erscheinungsbild ihres literatistisch-musisch ambitionierten Führers SCHIRACH passen wollte, eher zu seinem späteren Nachfolger ARTUR AXMANN, der 21jährig das Mammutunternehmen Reichsberufswettkampf erstmalig 1934 organisierte (SCHOLTZ 1985, S. 98 f.). Die Entscheidung für diese Akzentverlagerung zielte nicht nur auf die aktuellen Bedürfnisse der großen Masse ab, sondern entsprach auch dem ideologischen Kern der NS-Bewegung, der diese Masse mobilisieren, zu Leistungen anstacheln und für den Gedanken an eine nicht nur politisch orientierte Auslese gewinnen sollte (dazu WOLSING 1977). In einem zweiten Schritt plädierte dann 1938 die Reichsjugendführung (RJF) unter ausdrücklicher Bezugnahme auf ihre Erfolge in der „freiwilligen Berufserziehung“ für die „Selbstverantwortung der Jugend in der Schule zur Lösung der Schulfrage und damit der Leistungssteigerung in der Schule“ (SCHOLTZ 1985, S. 99) – also für die „Einheit in der Erziehung“ unter den Direktiven der RJF.

Eine Auffassung von Hitler-Jugend, die diese als Jugendverband ansieht, geht fehl, weil die RJF schon um ihrer Machtbehauptung willen an ihrem Totalitätsanspruch festhalten mußte, also auf eine Staatsjugendorganisation abzielte. Hatte man nun auf dem Sektor der Schulerziehung mit Reformervorstellungen gebrochen, die dann doch wieder partiell zum Zuge kamen, verhielt es sich hier umgekehrt: Abgrenzung von den Traditionen der Jugendverbände, aber Entgegenkommen gegenüber den Erwartungen der großen Masse der Jugendlichen als Legitimation für den eigenen Machtanspruch. Die von bürgerlicher Seite immer wieder beschworene „Einigung“ der Jugend wurde vorbereitet durch die rechtswidrige Usurpation des „Reichsausschusses für die Jugendverbände“ – im Gegenzug zu den Interessen der Reichswehr an der Einrichtung eines Jugendministeriums –, vorangetrieben durch die Ernennung SCHIRACHS zum „Jugendführer des deutschen Reiches“ und mit der Abschaffung des Reichsausschusses, Verboten und Gleichschaltungspraktiken vollzogen. Das sieht zunächst nicht nach Wahrnehmung von Bedürfnissen der jungen Generation aus. Doch die Alternative, die sich bereits 1932 durch die Einrichtung eines „Reichskuratoriums für Jugendertüchtigung“ abgezeichnet hatte und in eine „Wehrsport-Bewegung“ mündete, welche in den öffentlichen Schulen gleich Resonanz fand, war bei einer autoritären Jugendpolitik nur in einem vormilitärischen Training unter der Leitung von Erwachsenen zu sehen (BERNETT 1982, S. 345 f.). Dagegen konnte die RJF das Prinzip der Selbstführung der Jugend in ihrer Bindung an den neuen Staat geltend machen, womit logischerweise das

Prinzip der Freiwilligkeit verbunden war, was freilich dem Totalitätsanspruch widersprach. Wie Fahrt und Lager jetzt zum Massenartikel wurden, auch der kollektive Zugang zu den Attraktionen der Moderne organisierbar wurde (kostspielige Sportarten, Nachrichtentechnik usw.) ist bekannt. Eine einst von GUSTAV WYNEKEN propagierte „Jugendkultur“ begann sich als Massenkultur auszubreiten, freilich auf eine von bürgerlichen Kulturvorstellungen völlig verschiedene Weise.

Die Aktivitäten einiger von der Bündischen Jugend her mit elitärem Bewußtsein in diesen Organisationsapparat eintretenden Führer mußten zu Randerscheinungen werden. Über einen „Reichsbund für Volkstum und Heimat“ suchten sie, am Vorbild des italienischen Fascio orientiert, die von der Jugendbewegung wiederentdeckte Folklore in eine Massenbewegung umzusetzen (GREIFF 1985, S. 69; HELLFELD 1987, S. 116 f.). Doch bei der Inszenierung des öffentlichen Lebens wurde den Völkischen nur vorübergehend Raum gegeben, daran konnte auch ihr Protektor RUDOLF HESS wenig ändern. Etwa gleichzeitig, 1935, wurden die aus Bünden stammenden Führer in HJ (15%) und BDM (5%) durch inzwischen geschulte Kräfte ersetzt (HELLFELD 1987, S. 110). Daß man keineswegs ganz auf sie verzichtete, geht schon aus der Tatsache hervor, daß von der Hälfte der Schulführer der Adolf-Hitler-Schulen ihre Herkunft aus der Jugendbewegung bekannt war; alle gehörten dem HJ-Führerkorps an (SCHOLTZ 1973, S. 220). Wenn die HJ auch darin erfolgreich war, die Jugend als eigenen, sich selbst führenden „Stand“ im Volk auszuweisen, wenn sie Ansprüche auf die Beteiligung an der Berufserziehung und auf Einflußnahme in die Schulerziehung erhob, erscheint es nun doch fragwürdig, daraus auf „die totale Integration der Jugend in die Gesellschaft“ zu schließen (GIESECKE 1981, S. 195). Ein Beispiel soll die antibürgerlichen Affekte und die Hybris der erfolgreichen Manager ihrer eigenen Machtposition beleuchten, um deutlich zu machen, daß es der RJF – wie anderen Naziführern auch – nicht um die Einpassung in bestehende Realitäten gegangen ist.

6. Instrumentalisierung von Erwartungen an den Herrschaftsapparat

Bei allem Respekt vor den organisatorischen Leistungen der RJF wird man doch nicht die Arroganz im Umgang mit Sachverhalten und Menschen übersehen dürfen, mit der diese Leistungen bezahlt wurden. Nicht „die Gesellschaft“ wurde ernstgenommen, sondern der Ausnahmezustand, der die Transformationen von Interessenlagen in eine inhaltlose Vorstellung vom „Endsieg“ zu ermöglichen schien. Sicher wirkte auch die Hybris nach, die man der im Ersten Weltkrieg aufgewachsenen Generation nachsagte (BAUMGARTEN 1927, S. 80). In seiner Rede „Um die Einheit der Erziehung“ suchte SCHIRACH 1938 durch eine abenteuerliche Konstruktion HJ-Führern die Ausübung von Volksschullehrer- und Parteifunktionen zu eröffnen, indem er von „jährlichen Übungen“ sprach, durch die sich der HJ-Führer auf die Aufgaben des Lehrer vorbereiten könne – als gäbe es keine „Hochschule für Lehrerbildung“, die das Abitur voraussetzte. Er gaukelte die Möglichkeit einer „Wanderschaft“ in wechselnden Funktionen im Dienst von Staats- oder Parteischulen oder politischen Leitungsfunktionen vor und erklärte damit die Improvisation zum Dauerzustand, die bei der Einsetzung von Parteileuten in Aufgaben der Schulung und Verwaltung vorgeherrscht hatte (1938, S. 124). Als

Grundlage für die „Einheit der Erziehung“ sah er den Appell an Ehrgefühl und Selbstverantwortung der Jugend an, der auch in der Schule praktiziert werden sollte. Dabei bezog er sich auf den „Reichsberufswettkampf“, aber auch auf die für eine Schülersauslese eingerichteten „Adolf-Hitler-Schulen“, in denen die Angst vor Prestigeverlust das Verhalten bestimmte. Daß sich Verantwortung für ihn auf die Einhaltung von Disziplin reduzierte, gab er durch die Bemerkung zu erkennen, daß der befehlende Jugendführer „wesentlich höhere (!) Ansprüche an ihre (der Kameraden) Disziplin stellt als auch der strengste Lehrer“ (ebd., S. 118).

Daß nicht nur rhetorisch, sondern auch praktisch die Notwendigkeit einer theoretischen Vorbereitung auf Problemlösungen in der politisch-pädagogischen Praxis von der HJ ignoriert und dafür die Hebung des Selbstwertgefühls durch zweckfreie „Persönlichkeitsbildung“ in freilich knapp bemessener Zeit angestrebt wurde, läßt sich am Beispiel der „Akademie für Jugendführung“ zeigen; ganz ähnlich verhält es sich mit den ihr konzeptionell eng verbundenen „Adolf-Hitler-Schulen“. Schon 1935 hatte SCHIRACH, ohne sich weiter um die Klärung rechtlicher Fragen zu kümmern, eine „Akademie“-Gründung für die Vorbereitung von HJ-Führern auf ihre zwölfjährige Dienstzeit im Führerkorps in Aussicht gestellt (1933 war eine solche Akademie vom Reichswehrminister geplant worden, s. BERNETT 1982, S. 349). Die 1938 schließlich beschlossene zweijährige Ausbildung sah ein Jahr „Wanderschaft“ vor, die Hälfte davon im Ausland, zuvor aber ein Jahr Ausbildung in einem großzügig angelegten Neubau in Braunschweig, der freilich erst im August 1939 bezugsfertig wurde. War es wirklich nur der Krieausbruch, der die Durchführung von Lehrgängen, jetzt von 4 bis 5 Monaten Dauer, für kriegsversehrte HJ-Führer, erst ab 1943 zuließ? Trotz dieser Verkürzung blieb der Lehrgangsleiter noch 1944 bei seiner hochgesteckten Zielvorstellung: „Zu einem angeborenen Führertum müsse eine lebendige und weite Anschauung sowie ein tiefes, folgerichtiges Denken kommen“ (SCHULTZ 1978, S. 194). Entsprechend weitgefächert, keineswegs auf eine Berufsfachschule zugeschnitten, war das Programm, das auch „Philosophie und Religionskunde“, eine Wahlfremdsprache (obwohl die schulische Vorbildung bei der Aufnahme keine Rolle spielte) und Vorträge angesehener Wissenschaftler vorsah, darunter PETER PETERSEN als Pädagoge. Statt mit der Erteilung eines Zeugnisses schloß der Lehrgang mit einer „Abschlußbesichtigung“. Die RJF gab also auch hier eine Antwort auf eine Frage der Reformpädagogik, nämlich nach der „Überwindung der Schule“ (WILHELM PAULSEN 1926), doch im Sinn einer „Destruktion der pädagogischen Verantwortung“, die HERWIG BLANKERTZ als die „eigentliche NS-Pädagogik“ identifiziert hat (1982, S. 273).

Wenn SCHIRACH für die HJ die Anthologie „GOETHE an uns“ zusammenstellen ließ, um die selektive Aneignung dieses Erbes zu empfehlen (1937), wenn er sich dem Bildungsbürgertum gegenüber auf seine Herkunft aus einem Landerziehungsheim besann, das nach den Grundsätzen von LIETZ geleitet wurde (SCHOLTZ 1973, S. 191), benutzte er die Überlieferung als Kulisse, hinter der sich die Entwertung des Kulturwillens der Reformbewegung abspielen konnte. Eine solche Ausbeutung von Traditionen für Propaganda und Konsum sollte uns nicht fremd erscheinen, wenn auch die Objektivationen unseres Zeitgeistes nicht mehr auf die Legitimation von politischer Willkürherrschaft abzielen.

7. Belastete Erwartungen an den Erziehungsprozeß

Aus dieser Konfrontation von Teilzielen der pädagogischen Reformbewegung – gesellschaftliche Aufwertung des Jungseins, Einheit der Erziehung, Jugendkultur, Überwindung der Schule, Persönlichkeitsbildung – mit ihrer organisatorischen Realisierung durch die RJF kann nicht auf eine Kontinuität der Reformbewegung in ihrer „dritten Phase“ geschlossen werden, weil diese Teilziele in einem ihnen fremden Verwertungszusammenhang ausgebeutet wurden und dadurch ihre legitimierende Kraft einbüßten. Das wurde spätestens im Krieg offensichtlich, dem als „offenbarenden Ereignis“ (BAEUMLER 1942, S.38) höchste erzieherische Autorität zugesprochen wurde. Dann mußte das Regime polizeiliche Mittel einsetzen, um „bündische Umtriebe“ zu bekämpfen, die nur noch verbal mit den alten politischen Gegnern (als kommunistisch oder kulturbolschewistisch) in Verbindung zu bringen waren (KLÖNNE 1985, S. 186). Dieser fremde Verwertungszusammenhang war der Ausnahmezustand, der durch den Krieg nur noch bekräftigt wurde.

Während sich die Entleerung pädagogischer Reformvorstellungen außerhalb des staatlichen Schulwesens nachweisen läßt, gibt es für die pädagogische Arbeit der Schulen bisher nur Indizien dafür, daß man dort das kollektiv erzeugte Selbstgefühl nicht in eine kräfteweckende pädagogische Arbeit umzusetzen in der Lage war. Das kann aber auch an unserer weitgehend nur nach politischen Kategorien dichotomisierenden Aufarbeitung von Erfahrungen liegen. Die zeitgenössische Kritik, die etwa von 1940 an auch in NS-Zeitschriften in pädagogischer Absicht geübt wurde, kreist vornehmlich um das Problem „Leistung und Muße“ (HOLFELDER 1941), prangert die besinnungslose Anpassung an die hektische Erregtheit der Zeit an, wenn das auch in „Ausnahmezeiten“ verständlich sei (WEGMANN 1940, S. 234). Schon 1937 hatte HANS WENKE in seiner Habilitationsschrift aber zustimmend bemerkt, daß der „Glaube an die verbindlichen Methoden verblaßt“ sei und der „Spontaneität“ der Vorzug vor der „Didaktik“ gegeben werde (S. 52). Ganz sachangemessen führt ein HJ-Publizist 1943 die „Lücken im Elementarwissen und geringe geistige Beweglichkeit der Schulabgänger“ nicht nur auf „mangelnde Muße“, sondern auch auf die strukturelle Benachteiligung der Volksschule zurück (SCHOLTZ 1985, S. 78). Unerwähnt blieb die Überalterung der Volksschullehrer, während die höheren Schulen, zumindest in Preußen, zunehmend jüngere Lehrkräfte einstellen konnten (NATH 1981, S. 282 f.).

Aus der im Krieg steigenden Nachfrage nach weiterführender Schulausbildung wird man schließen dürfen, daß das Angebot sozialen Aufstiegs über die „Führerauslese“ der HJ keineswegs die ingang gesetzte soziale Mobilität befriedigte. Die außerhalb von Schule und Elternhaus unter Gleichaltrigen praktizierte „Selbstverantwortung“ ließ sich nicht auf politisch gesetzte Ziele einschränken. Die den Abiturienten freigestellte Berufswahl weist darauf hin, wie wenig attraktiv für die HJ-Generation die „Führer“-Laufbahnen waren, obwohl die Ideologie diesem Begriff den höchsten sozialen Stellenwert beimaß: 1942 äußerten im gesamten Reich nur 114 Abiturienten den Wunsch, Führer in einer NS-Organisation werden zu wollen! (SCHOLTZ 1985, S. 184) Die wachsende Renitenz der Jugendlichen wurde freilich 1943 durch die drastische Verkürzung der Jugendphase auf dem Weg der Einberufung der Mittel-

und Oberschüler zum Kriegshilfsdienst eingedämmt. Anstelle der Schule übernahm nun tatsächlich der Krieg das Erziehungsgeschäft.

Die gesellschaftliche Aufwertung des Jungseins hatte zwar in den Jugendlichen Energien wecken können, aber diese waren allzu rasch in Dienst genommen worden, weil politisch ein Ausnahmezustand und nicht die Entfaltung ihrer Kräfte angesagt war. ADOLF REICHWEIN lieferte, als Einzelkämpfer, ein immerhin beachtetes Beispiel, wie die Schule die Dynamik der modernen Zeit auch in einem Dorf in pädagogisch verantwortbare Arbeit mit der Jugend umsetzen konnte (1937/1955, dazu LINGELBACH 1985, S. 75 f.). Doch wird man behaupten dürfen, daß sich nur wenige Lehrer daran wagten, die mit dem neuen Selbstgefühl schon von Kindern gesetzte Herausforderung in ihrer sachbezogenen pädagogischen Arbeit anzunehmen und sie nicht nur auf Dienstleistungen hin abzulenken. Dazu war wohl auch die Angst zu groß, in politisch gesetzte Tabuzonen zu gelangen.

Das Problem, zu einer der gesellschaftlichen Entwicklung angemessenen Lösung der Spannung zwischen Einheitlichkeit der Erziehung und differenzierten Bildungsangeboten zu gelangen, war durch den Machtanspruch der RJF auf die Bestimmung von Schulerziehung, wie er in den Kinderlandverschickungs-Lagern (KLV) erhoben wurde, nicht zu lösen. Freilich träumte man auch nach 1945 noch vom „neuen deutschen Menschen“, jetzt aber unter dem Vorzeichen einer „demokratischen Erziehung“, an der freilich der Jugend je nach politischen Zielsetzungen eine unterschiedliche Rolle zugeschrieben wurde. Entsprechend unterschiedlich war auch die Einstellung zur Förderung einer den jugendlichen Bedürfnissen entsprechenden kulturellen Betätigung. Gegen einen Abbau der Schule zugunsten von Prestigegewinn ohne die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in „Führer“-Funktionen hatten sich die Jugendlichen, so darf man wohl behaupten, schon selber ausgesprochen. In der Zeit des Wiederaufbaus kam eine solche Möglichkeit ebenso wenig ernsthaft in Betracht wie eine Ästhetisierung der Politik.

Der vom Nationalsozialismus aus den Reformansätzen der Weimarer Zeit übernommene Versuch, über die Jugenderziehung eine Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und eine neue Wertorientierung zu etablieren, ging mit der Aufhebung des politischen Ausnahmezustands unter. Soweit Reformambitionen von der Machtapparatur des Regimes profitiert hatten, waren sie kompromittiert. Doch das Anknüpfen an Vorstellungen, die sich der Realität der Massengesellschaft gegenüber ignorant erwiesen hatten, war ebenso problematisch. So ist es zu erklären, daß eine rational geführte Auseinandersetzung mit den Erwartungen an das Erziehungs- und Bildungssystem, die aus den Erfahrungen in jenen zwölf Jahren resultierten, erst in den achtziger Jahren ingang kommen konnte.⁶

Anmerkungen

- 1 Die herausfordernde Themenstellung: „Schule im Dritten Reich – Erziehung zum Tode?“, unter der eine Kasseler Schulklasse eine überaus fruchtbare Erkundung von Schulerfahrungen durchführen konnte, weist durch ihre Konfrontation von „Dokumenten aus Schulbüchern“ mit den Aussagen von Zeitzeugen auf die Schwierigkeit einer solchen didaktisch nicht reflektierten Beweisführung hin, die sich vor allem im Gespräch mit JOSEPH BEUYS niederschlug (PLATNER 1983, S. 120 f.). Emigranten aus der Jugendbewegung

- hatten schon 1943 dem Buch von GEORGE ZIEMER „Education for Death“ widersprochen und dem ihrer Meinung nach „verzerrten Bild“ gegenüber „die Wirklichkeit eines im Letzten nicht gleichgeschalteten, nicht vergifteten freien menschlichen Deutschen“ zur Geltung gebracht (BORINSKI in PONGRATZ II, 1976, S. 48).
- 2 ERNST BLOCH bezog sich 1930 auf ein solches Reden: „Nicht die Theorie der Nationalsozialisten, wohl aber ihre Energie ist ernst, der fanatisch-religiöse Einschlag, der nicht nur aus Verzweiflung und Dummheit stammt“ (1962, S. 63).
 - 3 Ein entsprechendes Foto von einem koedukativ geführten Unterricht im offenen Kreis dokumentiert die ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM 1983, S. 145. Zur Auswertung graphischer Darstellungen von „Jugend“, durch die sich das Zurücknehmen ihrer politischen Avantgarde-Funktion nachweisen ließe, ist daneben das Buch von BOBERACH (1982) heranzuziehen.
 - 4 Eine kontroverse Bewertung von Landjahr-Erfahrungen dokumentiert das JAHRBUCH DES ARCHIVS DER DEUTSCHEN JUGENDBEWEGUNG 14 (1982/83) S. 105–116 unter der Überschrift „Jugendbewegtes Reservat oder nationalsozialistische Kadernschule?“.
 - 5 Die demonstrative Enteignung der Juden zielte darauf ab, auch in den besitzenden Schichten das Gefühl der Abhängigkeit von der politischen Machtausübung zu verbreiten.
 - 6 Beispielfhaft seien genannt KLAUS 1983, HOCHHUTH 1985, ROSENTHAL 1986.

Quellen

- BAEUMLER, A.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942.
- BAUMGARTEN, O.: Der sittliche Zustand des deutschen Volkes unter dem Einfluß des Krieges. In: Geistige und sittliche Wirkungen des Krieges in Deutschland. Stuttgart 1927, S. 9–82.
- ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN DER HÖHEREN SCHULE. Berlin 1938.
- GEISSLER, G.: Der innere Aufbau des Landjahrs. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 223–234.
- GENTZ, E.: Das Landjahr. Eberswalde 1936.
- HOLFELDER, A.: Leistung und Muße. In: Weltanschauung und Schule 5 (1941). S. 73–77.
- MASCHMANN, M.: Fazit: Kein Rechtfertigungsversuch. Stuttgart 1963.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt ³1948.
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949.
- PAULSEN, W.: Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule. Leipzig 1926.
- PICKER, H.: HITLERS Tischgespräche im Führerhauptquartier 1941–1942. Neu hrsg. von P. E. SCHRAMM. Stuttgart 1965.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart 1937/Braunschweig 1955.
- SCHEMM, HANS, spricht. Seine Reden und sein Werk. Bearbeitet von G. KAHL-FURTHMANN. Bayreuth 1935.
- SCHIRACH, B. v.: Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin o. J. (Erstausgabe 1934).
- SCHIRACH, B. v.: Revolution der Erziehung. München 1938.
- SCHIRACH, B. v.: GOETHE an uns (1937). Textliche Bearbeitung: GÜNTER KAUFMANN. Neuaufgabe Berlin 1943.
- STELLRECHT, H.: Neue Erziehung. Berlin 1942.
- WEGMANN, R.: Versagt die deutsche Schule? Eine kritische Betrachtung. In: NS-Bildungswesen 5 (1940) S. 225–236, S. 265–279.
- WENIGER, E.: Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung (1932). In: DERS.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 59–70.
- WENKE, H.: Die pädagogische Lage in Deutschland. Berichte in: Die Erziehung, Jgg. 9–17.

- WENKE, H.: Entwicklung und Wandlung der deutschen Schule in Idee und Gestalt seit der Jahrhundertwende. Habil. Schrift ohne Ort und Jahr (Frankfurt/M. 1937).
- WINFRID (J. HAUPT): Sinnwandel der formalen Bildung. Leipzig 1935.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek 1983.
- AUFMUTH, U.: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.
- AURIN, K.: Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“. In: Z. f. Päd. 29 (1983) S. 675–692.
- BERNETT, H.: Die ‚totale Mobilmachung‘ der deutschen Jugend. Pläne zur vormilitärischen Ertüchtigung von 1933 bis 1936. In: Sportwissenschaft 12 (1982), H. 4, S. 345–375.
- BITTNER, St.: Das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 und seine Durchführung im Bereich der höheren Schule. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 167–182.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- BLOCH, E.: Erbschaft dieser Zeit (1935). Frankfurt 1962.
- BOBERACH, H.: Jugend unter HITLER. Düsseldorf 1982.
- BORINSKI, F.: Zwischen Pädagogik und Politik. In: PONGRATZ, L. J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. II, Hamburg 1976, S. 1–81.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln 1963.
- FEIDEL-MERTZ, H./SCHNORBACH, H.: Lehrer in der Emigration. Weinheim 1981.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- GÖTZ VON OLENHUSEN, I.: Jugendreich, Gottesreich, Deutsches Reich. Junge Generation, Religion und Politik 1928–1933. Köln 1987.
- GREIFF, W.: Das Boberhaus in Löwenberg/Schlesien 1933–1937. Sigmaringen 1985.
- HELLFELD, M. v.: Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930–1939. Köln 1987.
- HOCHHUTH, M.: Schulzeit auf dem Lande 1933–1945. Gespräche und Untersuchungen in Wattenbach. Kassel 1985.
- HOHMANN, M.: Die pädagogische Insel. Ratingen 1966.
- JAHRBUCH DES ARCHIVS DER DEUTSCHEN JUGENDBEWEGUNG 10 (1978) und 14 (1982/83).
- JASCHKE, H.-G.: Soziale Basis und soziale Funktion des Nationalsozialismus. Opladen 1982.
- KLAUS, M.: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland. 2 Bde., Frankfurt 1983.
- KLÖNNE, A.: Bündische Jugend, Nationalsozialismus und NS-Staat. In: Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Hrsg. von J. SCHMÄDEKE und P. STEINBACH. München 1985, S. 182–189.
- LINGELBACH, K. Ch.: Erziehung durch Unterricht. In: Unterricht als Zivilisationsform. Hrsg. von H. RAUSCHENBERGER. Königstein 1985, S. 76–85.
- LINSE, U.: Lebensformen der bürgerlichen und der proletarischen Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 10 (1978), S. 24–55.
- LITT, Th.: Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute. Wiesbaden 1947.
- NATH, A.: Der Studienassessor im Dritten Reich. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 281–306.
- NIEHUIS, E.: Das Landjahr. Nörten-Hardenberg 1984.

- OTT, E. H.: Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Z. f. Päd. 30 (1984), S. 619–632.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim 1979.
- PLATNER, G. (Hrsg.): Schule im Dritten Reich – Erziehung zum Tod? Eine Dokumentation. München 1983.
- ROBINSON, S. B.: On National-Socialist Education. In: Comparative Education 2 (1966), Nr. 3, S. 225–232.
- ROSENTHAL, G. (Hrsg.): Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986.
- SCHIESS, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim 1973.
- SCHNORBACH, H. (Hrsg.): Lehrer und Schule unterm Hakenkreuz: Dokumente des Widerstands von 1930 bis 1945. Königstein 1983.
- SCHOLTZ, H.: NS-Ausleseschulen. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945. In: Z. f. Päd. 29 (1983), S. 693–709.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SCHULTZ, J.: Die Akademie für Jugendführung der Hitlerjugend in Braunschweig. Braunschweig 1978.
- WOLSING, T.: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Ratingen 1977.